

Grunder, Hans-Ulrich; Rüfenacht, Mascia

**Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag 2009. 205 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 931-934*



Quellenangabe/ Reference:

Grunder, Hans-Ulrich; Rüfenacht, Mascia: Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag 2009. 205 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 931-934 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73096 - DOI: 10.25656/01:7309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73096>

<https://doi.org/10.25656/01:7309>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildkompetenz*

*Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen*

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil ..... 795

*Käte Meyer-Drawe*

Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion ..... 806

*Nicolaj van der Meulen*

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.  
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht ..... 819

*Hans Utz*

Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film ..... 835

*Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler*

Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:  
Herausforderungen und Desiderata ..... 849

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ ..... 861

### *Allgemeiner Teil*

*Georg Breidenstein*

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts ..... 869

*Marc Thielen*

Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen  
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik ..... 888

<i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen .....	907
---	-----

## *Besprechungen*

<i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich.....	925
---	-----

<i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen .....	927
---	-----

<i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.....	931
---	-----

<i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns .....	934
---	-----

<i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht .....	937
---	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	940
Impressum .....	U 3

im lokalen Raum nicht in die Beliebigkeit zu überführen, sondern inhaltliche Trennschärfen zu entwickeln, damit nicht alles und zugleich gar nichts in den multiplen Veränderungsprozessen von Bildung erklärt wird.

Dr. Jörg Fischer,  
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut  
für Erziehungswissenschaft,  
Am Planetarium 4, D-07737 Jena  
E-Mail: fischer.joerg@uni-jena.de

*Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag 2009. 205 S., EUR 19,80.

Stellt der Konstruktivismus innerhalb der Erziehungswissenschaft die ihm oft zugeschriebene attraktive erkenntnistheoretische Basis zur Konzeption allgemeinpädagogischer und schulpädagogischer Modelle dar? Ist er ein praxisrelevanter Theorieansatz?

Der Konstruktivismus – so etliche Behauptungen aus den vergangenen fünfzehn Jahren – enthält nicht nur plausible Erklärungen zu den Bedingungen, wie Erkenntnis zu gewinnen und Lehren und Lernen zu erklären sei. Seine Maximen sind auch zweckdienlich für jene pädagogischen Handlungsmodelle, bei denen nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Dies ermöglicht Aussagen zum Arrangement von Lehr- und Lernprozessen und zugleich Hinweise darüber, weshalb trotz unilinearen *Lehr*-prozessen bei Lernenden unterschiedliche *Lern*prozesse zu je anderen Einsichten führen.

Gerhard de Haan und Tobias Rülcker unterziehen den Konstruktivismus einer kritischen Revision und fragen, inwieweit er sich als Grundlage für die Pädagogik eignet. Das Werk ist übersichtlich aufgebaut, setzt aber erhebliches Vorwissen beim Lesenden voraus.

Die Auseinandersetzung mit drei ‚Konstruktivismen‘ – dem radikalen Konstruktivismus, dem sozialen Konstruktivismus und dem Kulturalismus- erfolgt detailliert und sorgfältig, selbstreflexiv-argumentativ und frei von

voreiligen Schlüssen. Aufschlussreich ist der Versuch, den Konstruktivismus auf die pädagogische Praxis zu beziehen, was schwierig ist, aber ansatzweise gelingt. Das letzte Kapitel bildet den Kern des Buchs, weil de Haan und Rülcker dort explizit darauf eingehen, inwieweit der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik heranzuziehen sei.

In neun Kapiteln verfolgen die Autoren ihr Ziel, in die wichtigsten Spielarten des Konstruktivismus einzuführen, deren Leistungsfähigkeit als Grundlagentheorie für die Pädagogik auszuloten und schliesslich seinen Anregungsgehalt für die Pädagogik zu beurteilen. DeHaan und Rülcker beschreiben die Prämisse aller konstruktivistischen Positionen wie folgt: „Der Konstruktivismus lehr(e), dass eine Aussage darüber, wie die Welt da draussen in Wirklichkeit beschaffen sei, nicht zu haben ist. Was wir sehen, hören, riechen, ertasten, worüber wir Naturgesetze kennen und was wir alltäglich erleben, das sind unsere Interpretationen, die auf unserem Wahrnehmungsapparat, unseren kulturellen Gegebenheiten und individuellen Erfahrungshintergründen basieren. Zu wissen wie die Dinge in Wirklichkeit beschaffen sind, würde erstens bedeuten, dass die Wirklichkeit von allen Organismen, die sie wahrnehmen können, identisch wahrgenommen würde und zweitens auch dann noch wäre, wie wir sie beschreiben, wenn es niemanden gäbe, der die Dinge beschreibt.“

Darum gilt jede Wahrnehmung zugleich als Ergebnis einer Verarbeitung der absorbierten Informationen durch einen Organismus. Denn über die Welt an sich, ohne Bezug zum Wahrnehmenden, lassen sich keine sicheren Aussagen gewinnen. Allen Wahrnehmungen und daraus gezogenen Schlussfolgerungen eignet darum eine gewisse Unsicherheit. Als Perturbationen gelten Störungen, die aus der Umwelt auf den Organismus einwirken, und Handlung auslösen. Dabei bestimmt die Strukturdeterminiertheit des Organismus, wie er Störungen verarbeitet. Das Kriterium für das Handeln ist nicht mehr die Wahrheit, sondern die Nützlichkeit einer Handlung für das Überleben eines Organismus.

Wie alle Konstruktivismen unterstellt auch der *Radikale Konstruktivismus*, Wissen entwickle sich nicht aus der Gegenüberstellung

von Subjekt und Objekt (was das Einfügen eines Objekts in das Subjekt bedeuten würde), sondern dass Wissen als vom Subjekt erzeugt interpretiert wird. Differenzen unter den Ansätzen ergeben sich bei der Deutung des erkennenden Systems, bei der Methode des Erkennens und beim Wahrheitsbegriff. Allerdings verläuft in konstruktivistischer Sicht der Prozess der Wahrnehmung nicht so, dass der Mensch über die Sinne spezifische Vorstellungen in seinem Gehirn empfängt, aus denen er sich die Welt bildet. Vielmehr ergeben sich unspezifische neuronale Erregungen, aus denen das Gehirn die Wahrnehmungsgegenstände produziert. Wahrnehmung wird so zu einem aktiven Produktionsprozess, Erkenntnisse werden Konstruktionen des Erkennenden, die jedes Individuum aufgrund seiner phylogenetischen und ontogenetischen Erfahrung selbstorganisiert strukturiert – was die Realität in einer je eigenen Weise konstruiert. Ist eine Erkenntnis für das Weiterbestehen des Organismus brauchbar, dient sie dazu, die Lebensfähigkeit eines Individuums zu erhalten bzw. zu verbessern, ist sie viabel – wahr oder falsch zu sein braucht sie nicht. Skeptisch und nachvollziehbar verweisen die Autoren an dieser Stelle auf menschliche Kognitionsleistungen, welche so nicht zu fassen sind – etwa das Hören von Musik.

Auch der *Soziale Konstruktivismus* versteht sich als erkenntnistheoretische Gegenposition zu einer Position, die sich nicht auf eine ‚ontological illusion‘ gründet. Seine Vertreter unterstellen, die Konstruktion der Erkenntnisgegenstände werde nicht von isolierten, monadisch gedachten Individuen vorgenommen, sondern sie erfolge in sozialen Zusammenhängen. Der soziale und kulturelle Kontext und die in ihm ablaufenden sozialen Prozesse sind bedeutsam für den Verlauf des Erkenntnisprozesses und damit für die Erkenntnisse selbst. Das ‚Soziale‘ gilt als konstitutiv für die Entscheidungen, die den Forschungsprozess bestimmen.

Der *Kulturalismus* ist der dritte wichtige Ansatz, den die Autoren heranziehen. In der Phänomenologie Husserls begründet, werden dort Theorien des Erkennens und Handelns so gefasst, dass Wahrnehmungen, Einstellungen und das Tun von Menschen als kulturell be-

dingt kenntlich werden. Darum werden im Methodischen Kulturalismus die naturalistischen Positionen des Radikalen Konstruktivismus kritisiert. Am Sozialen Konstruktivismus kritisiert der Kulturalismus, dass inkommensurable Paradigmen und Urteile nicht aufeinander zu beziehen seien. Seine Exponenten erachten naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht als ‚natürlich‘, sondern als ‚kultürlich‘. Damit können Welt- und Menschenbilder, Handlungsmuster und Wertorientierungen nicht beliebig ausfallen, sondern sind zurückgebunden an ihre ‚Lebensstauglichkeit‘. Mit dem Kulturalismus wird – entgegen dem Radikalen und dem Sozialen Konstruktivismus – verdeutlicht, dass die Wahrnehmung von natürlichen Phänomenen, die Interpretation von Kultur und Gesellschaft, auch Normen und Werte nicht beliebig sind, sondern sich in der Praxis bewähren müssen.

Ein Blick auf die *Systemtheorie* zeigt die Haan und Rülcker zufolge deren erkenntnistheoretischen Ansatz als ‚operativen Konstruktivismus‘, wo sich Veränderungen lediglich aus der System-Umwelt-Interaktion ergeben. Die Umwelt wird erst aufgrund der Unterscheidungen, die ein System vornimmt, konstruiert. Die Autoren verweisen in diesem Kontext auf drei Paradoxien, jene von Gleichheit und Selektion, jene von Autonomie und Integration und jene von Professionalität und Vereinzelung.

Fokussiert man auf den Zusammenhang von *Wahrheit und Realität*, besteht die Gemeinsamkeit der konstruktivistischen Theorien darin, dass die Gegenstände der Erkenntnis Konstruktionen des Erkennens sind. Als wahr gelten jene Aussagen, welche mit den Erfahrungen anderer Personen übereinstimmen. Diesem Wahrheitsbegriff steht jener des Konstruktivismus gegenüber, wonach Erkenntnis eine Konstruktion aufgrund von kontingenten Wahrnehmungen, strukturellen Determinanten des Erkennenden und konsensuellen Regeln ist. Ein zentrales Problem der konstruktivistischen Konzeption besteht die Haan und Rülcker zufolge aber in der These, keine wissenschaftlichen, moralischen oder kulturellen Erkenntnisse seien allgemeingültig. Darum vermag der Konstruktivismus zwar in der Auseinandersetzung mit der Pluralität unserer

Welt Impulse zu geben, hat aber keine rechte Antwort auf die Frage, wie Überzeugungen entstehen, behauptet und durchgesetzt werden, ohne dass es dabei zu dem mit Recht kritisierten kulturellen Imperialismus kommt. Den Konstruktivisten geben die Autoren insofern recht, als viele Vorstellungen existieren, deren Differenzen aus persönlichen, sozialen und kulturellen Kontexten entstehen; ein Pluralismus der Erkenntnisse ist durchaus mit dem Festhalten am Wahrheitsbegriff vereinbar. Ein ‚perspektivischer Erkenntnisbegriff‘ ermöglicht es, die Vielfalt der Kulturen und Weltanschauungen und die Wahrheit dialektisch zusammen zu denken.

De Haan und Rülcker erachten die *Ethik* als eines der zentralen Probleme für die Begründung der Pädagogik durch den Konstruktivismus. Entgegen der Annahme des traditionellen philosophischen Denkens, wonach ethische Prinzipien universelle Geltung und Allgemeinverbindlichkeit besitzen, halten die meisten Vertreter des (Radikalen und Sozialen) Konstruktivismus eine rationale Ethik für unmöglich. Andererseits können und wollen sie sich aber ethischen Nachfragen nicht entziehen, weil ihr erkenntnistheoretischer Individualismus die Frage nach dem ‚anything goes‘ geradezu provoziert. Angesichts der prinzipiellen Skepsis gegenüber einer rationalen Ethik verweisen die Autoren auf zwei konstruktivistische Denkansätze, die ethische Aussagen doch ermöglichen. Im ersten wird versucht, ethische Begriffe aus den Voraussetzungen der konstruktivistischen Theorie abzuleiten. Der zweite knüpft an die pragmatische Ethik an, derzufolge der moralische Mensch spontan fähig sei, in Entscheidungssituationen das Richtige zu tun. Für die Pädagogik ergibt sich – so de Haan und Rülcker – die Aufgabe, weniger über Moral zu reden, als Möglichkeiten zu bieten, moralisches Handeln zu praktizieren.

*Emotion* oder *Affekt* sind Begriffe, die Radikale Konstruktivisten gar nicht oder nur am Rand behandeln. De Haan und Rülcker erachten es als sinnvoll, die für Lernprozesse relevante Beziehung zwischen Kognition und Emotion näher zu bestimmen. Im Sozialen Konstruktivismus ist emotionales Geschehen ein Moment und das Resultat von sozialen Beziehungen zwischen Personen. Emotionen gel-

ten demzufolge als kulturelle Konstruktionen. Unterstellt man, Emotionen seien durch die Umwelt, speziell durch die Kultur, in der wir leben, geprägt, lässt sich für die Pädagogik folgern: Lernsituationen sind immer emotional aufgeladen – ein Faktum, so de Haan und Rülcker zutreffend, das Curricula ausblenden.

Die Schwierigkeit, in die die Konstruktivisten mit ihrer Vorstellung von der *Subjektivität* als blossem Beobachter hineingeraten, lassen sich de Haan und Rülcker zufolge nur dann auflösen, wenn man das Subjekt als sich selbst bestimmendes begreift. Allerdings lässt sich dann die pädagogische Interaktion nicht mehr auf der Basis des Denkmodells ‚Perturbation – strukturdeterminierte Verhaltensänderung‘ fassen.

In der Pädagogik wurde der Konstruktivismus den Autoren zufolge in mehreren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen weitgehend unkritisch rezipiert. Nahezu alle Autoren, welche sich von konstruktivistischen Ideen inspirieren lassen, beschwören ein technologisch gefärbtes Bild von Unterricht: Die Instruktion steht im Zentrum: die Schüler erhalten einen ‚Input‘ an Informationen; man erwartet von ihnen einen ‚Output‘ in Form von Lernergebnissen. Gemäss der konstruktivistischen Lehre ist ein Input jedoch eine unspezifische Perturbation – eine Sicht, welche jede gezielte didaktische Interaktion verunmöglicht. Andererseits stützten die Thesen des Radikalen Konstruktivismus eine subjektorientierte Pädagogik. Auffallend sei zudem, dass der Konstruktivismus mit seinem Zweifel an einem festgefügtten erkennbaren Sinn und an der Möglichkeit, Wahrheit zu erlangen, eine weit verbreitete Befindlichkeit am Ende der Moderne spiegle.

Gemäss den Autoren bleibt der pädagogische Anregungsgehalt des konstruktivistischen Diskurses unklar. Immerhin stützt der Konstruktivismus, so de Haan und Rülcker, das ‚reformpädagogische Erbe‘ der Pädagogik. Er offeriert überdies eine theoretische Begründung für Erkenntnis-, Lern- und Lehrprozesse, die dem aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskussionsstand entspricht und bietet damit einen modernen begriffstheoretischen Rahmen. Aufgrund dessen stellt er zwar eine faszinierende Denkschule für Erziehungswis-

senschaft und Pädagogik dar, aber als alleinige Grundagentheorie für die Pädagogik reicht er nicht aus.

Nach der Lektüre dieses Buchs bleiben viele Fragen offen, weil vieles lediglich angedeutet, aber nicht oder nur oberflächlich diskutiert wird. Dies gilt insbesondere für die Positionierung des konstruktivistischen Modells bezüglich erziehungswissenschaftlicher Strömungen wie den geisteswissenschaftlichen, emanzipatorischen, kritisch-konstruktiven oder interaktionstheoretischen und subjektwissenschaftlichen Ansätzen. Dieses Manko gilt auch hinsichtlich der Aussagen zur didaktischen Umsetzung der konstruktivistischen Maximen, wo die ‚Überlegungen zur Didaktik‘ blass bleiben und hinter den Diskussionsstand in der Allgemeinen Didaktik zurückfallen – auch weil sie sich lediglich auf schulische, nicht aber lebensweltliche Lernprozesse beziehen. Hier hätte insbesondere eine Auseinandersetzung mit den derzeit gängigen didaktischen Modellen, mit Arbeits- und Unterrichtsformen sowie Unterrichtskonzepten weiterführende Argumente hinsichtlich des Anregungsgehalts der konstruktivistischen Sichtweise ergeben. Nachteilig wirkt sich schließlich die weitgehend unhistorische Sichtweise der Autoren aus, wenn ‚Vorläufer‘ ausgeblendet oder – wie die wenigen Verweise auf die Reformpädagogik – lediglich kurzorisch erwähnt werden. Wenig lernt man über die Relevanz des Konstruktivismus für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und den daraus sich ergebenden praktischen Implikationen.

Deshalb ist der Band denjenigen zur Lektüre zu empfehlen, die sich mit den erkenntnistheoretischen Maximen des Konstruktivismus, den daraus abgeleiteten Folgerungen, ihrer Positionierung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der jüngsten Zeit und der theoretischen Bedeutung beschäftigen möchten.

Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht,  
Pädagogische Hochschule der FHNW,  
Obere Sternengasse 7, Postfach 1360  
CH-4502 Solothurn  
E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch

**Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns.** Immenhausen: Prolog-Verlag 2010, 263 S., Euro 24,80.

Plädoyers für fächerübergreifenden Unterricht sind nicht selten von einem reformpädagogischen Eifer getragen, der weder zur theoretischen Klärung dieser Unterrichtskonzeption noch zur realistischen Einschätzung ihrer Effektivität beiträgt. Auf Moeglings Monografie treffen solche Vorwürfe nicht zu, weil der Autor eine differenzierte theoretische Grundlegung anstrebt und die Praxis fächerübergreifenden Unterrichts mit dem Aufbau entsprechender Kompetenzen auf Schülerseite verknüpft. Bereits im Vorwort wird klar, dass er das Fachprinzip nicht gegen das fächerübergreifende Denken ausspielen will. Da die gesellschaftliche Wirklichkeit aber nicht mit dem schulischen Fächerkanon deckungsgleich ist, fordert er zugleich die wechselseitige Ergänzung von Disziplinarität und Interdisziplinarität, von Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht.

Diese leitende Perspektive entfaltet der Autor in sieben Kapiteln, wobei die ersten sechs (Teil 1) die „didaktische Grundlegung fächerübergreifenden Unterrichts“ bilden und das siebte Kapitel (Teil 2) die „Praxis eines kompetenzorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts“ über ausführliche Unterrichtsversuche veranschaulicht.

Die ersten drei Kapitel sind jeweils sehr knapp gehalten; hier werden notwendige begriffliche Klärungen und Abgrenzungen als Leseorientierung der eigentlichen theoretischen Grundlegung und praktischen Gestaltungsfrage vorausgeschickt. In Kapitel 1 wird fächerübergreifender Unterricht definiert als „der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen